

Hünig, Rahel

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Ein Statement

Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 46-58



Quellenangabe/ Reference:

Hünig, Rahel: Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Ein Statement - In: Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 46-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205679 - DOI: 10.25656/01:20567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205679>

<https://doi.org/10.25656/01:20567>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 55

FRÜHJAHR 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

4 IN MEMORIAM

Rainer Bremer – kompromissloser Aufklärer, eigensinnige Persönlichkeit, zuverlässiger Kollege, humorvoller Freund

**AUS ANLASS DES 100. GEBURTSTAGS VON
HEINZ-JOACHIM HEYDORN****6 ZUM GELEIT**

Christiane Thompson/Sabrina Schenk

Zur Geschichte und Aktualität kritischer Bildungstheorie.
Frankfurter Symposium anlässlich des 100. Geburtstags von
Heinz-Joachim Heydorn

17 Eva Borst

Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

30 Carsten Bünger/Ludwig A. Pongratz

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus.
Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und
bildungsphilosophischer Grenzgänger

46 Rahel Hünig

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie
Heinz-Joachim Heydorns. Ein Statement

59 Yvonne Kehren

Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs
von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der
Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘

72 Astrid Messerschmidt

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

84 Andreas Gruschka

Heydorns Aktualität, auch für die Erziehungswissenschaft

91 NACHZULESEN

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

Rahel Hünig

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

Ein Statement

Vor dem Hintergrund Heydorns bildungstheoretisch, historisch wie systematisch begründet vertretener Kritik der sozial segregierenden Struktur des deutschen Bildungswesens (vgl. u.a. Heydorn 1959, S. 177-180) erschien mir der Vorschlag unmittelbar einleuchtend, die aktuell nicht nur im pädagogischen Diskurs prominente Rede von „Teilhabe“ in Heydorns Perspektive im Rahmen eines Statements zur Symposiums-Diskussion näher zu betrachten. Ausgehend von einer ersten Annäherung an die Qualität aktueller Redeweisen von „Teilhabe“ im wissenschaftlichen Diskursfeld und einem Blick auf aktuelle Deutungen des Zusammenhangs von „Teilhabe“ und „Bildung“ seitens bildungsinstitutioneller Akteure soll im Folgenden versucht werden, deren Strukturlogik im Rückbezug auf Heydorns bildungstheoretisches Denken als neu zu befragenden Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung zu perspektivieren.

I

In der jüngsten Vergangenheit scheint es einen Boom von Publikationen zu geben, die explizit verheißen, Einsichten zu Fragen der Teilhabe zu liefern – beschränkt man sich dabei auf Dokumente des wissenschaftlichen Diskurses bzw. einzelne wissenschaftliche Studien, ist der damit in den Blick kommende Gegenstandsbereich geprägt von Konstellationen, wie sie exemplarisch deutlich werden können in Titeln wie „Teilhabe und Gerechtigkeit“ (Clausen 2014)¹, „Staatsbürgerschaft und Teilhabe“ (Boeckh/Himmelreich/Pezo/Stegmann 2014)², „Kulturelle Teilhabe migrantischer Geringverdiener“ (Renz

1 Der Tagungsband diskutiert „Problematiken um die Verbindung von lokaler und globaler Gerechtigkeit“ (Clausen 2014, S. 9) unter der besonderen pädagogischen Fokussierung auf Aspekte der Diskussion von Aufgaben und Möglichkeiten des allgemeinbildenden Musikunterrichts und berührt damit auch „Fragen um Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe“ (ebd.). „Unter dem Blickwinkel von Bildung als zentraler Frage des 21. Jahrhunderts werden dabei Diskurse um Inklusion, Anerkennungspädagogik, Menschen- und Grundrechte berührt, die bei einem Verständnis von Musik als gesellschaftlicher Praxis spezifisch zu diskutieren sind“ (ebd.).

2 Die Verfasserinnen und Verfasser des auf den Beiträgen einer Konferenz im Januar 2012 basierenden Sammelbandes gehen erneut den vom Soziologen Thomas H. Marshall (bei dem u.a. Ralf Dahrendorf studierte) verfolgten Fragen zum spannungsvollen Verhältnis zwischen dem Egalitätsversprechen bürgerlicher Rechte und zugleich tradierten sozialen Ungleich-

2014)³ oder „Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung“ (Prochnow Penedo 2014)⁴. Ebenso wird der Zusammenhang von „Literalität und Partizipation“ (vgl. Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln 2014)⁵ mit Blick auf „[s]chriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe“ (ebd.) reflektiert.

Auch ohne jetzt diese Beispiele im Einzelnen ausführlicher zum Gegenstand zu machen und ohne eine umfassende Diskursanalyse zu gegenwärtigen Redeweisen und Deutungen von „Teilhabe“ vorzulegen, lässt sich an ihnen vielleicht doch exemplarisch nachvollziehen, dass „Teilhabe“ als verknüpft mit Problemen der Verteilung gesellschaftlicher Güter im Allgemeinen bzw. des staatlich regulierten Umgangs mit diesen im Besonderen erscheint. Dabei geht es in unterschiedlicher Hinsicht um das Verhältnis der makrostrukturell als Probleme markierten Aspekte zu in diesen Strukturen als benachteiligt geltenden gesellschaftlichen Teilgruppen. Es werden Fragen nach deren gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe verhandelt, welche sich auf solche ökonomischer Benachteiligung oder pathologischer Beeinträchtigungen rückbeziehen lassen. Die Rede von Teilhabe scheint dabei vor allem in der Spannung von Interessen Einzelner und denen des diese Einzelnen gesellschaftlich organisierenden Systems motiviert zu sein, wobei pädagogisch gewichtete Forschungszugriffe einen großen Teil des Gesamts wissenschaftlicher Publikationen zu Fragen von „Teilhabe“ ausmachen.

Auffällig ist, dass in allen denkmöglichen Redeweisen von „Teilhabe“ diese immer als etwas absolut positiv Konnotiertes thematisch ist. Es scheint also, als vollzögen die potentiell als Teilhabende implizierten Subjekte durch ihren Akt der „Teilhabe“ damit immer etwas als gut, bzw. befürwortenswert

heitsstrukturen nach. Konkret fragen sie anhand von auf unterschiedliche Aspekte des Themas fokussierten Fallstudien nach den jeweiligen Realisierungsformen staatsbürgerlicher Rechte (und Pflichten) in den verschiedenen Staaten in Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa.

- 3 Mit seiner „Befragung der Gäste mit Migrationshintergrund der Kulturloge Berlin und ein[em] Vergleich der Entwicklungen aller Gäste zwischen 2011 und 2013“ leistet Renz (2014) einen Beitrag zur Evaluation der ehrenamtlichen Kulturvermittlungsarbeit des Vereins, der nach dem aus dem Sozialwesen bekannten „Tafelprinzip“ nicht verkaufte „Restkarten von Kulturinstitutionen an vorher registrierte Menschen mit geringem Einkommen vermittelt“ (ebd., S. 3). Besonderes Augenmerk liegt dabei auf Teilnehmenden mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).
- 4 Die im Rahmen einer Dissertation verfasste Studie fragt nach „Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit“ (Prochnow Penedo 2014), wobei es im Kern um Fragen zum „Status junger Erwachsener mit geistiger Behinderung [...] als selbstbestimmte Erwachsene in sozialer Integration“ (ebd., S. 92) geht.
- 5 Die Beiträge des Tagungsbandes gehen Fragen der Bedeutung „schriftsprachlicher Grundbildung für die aktive Teilhabe am gesellschaftlich-demokratischen Prozess“ nach (Wortlaut der Verlagsmeldung, vgl. Peter Lang). Dabei ging es um die Reflexion von Migration und kultureller Heterogenität auf das „herrschende Verständnis von Grundbildung und ziviler Teilhabekompetenz“ (ebd.) sowie um fragliche didaktische Konsequenzen für die politische Bildung (vgl. ebd.).

Supponiertes. Gleichmaßen tritt auch das vorausgesetzte Ganze, welches als Objekt in seinen Teilen als für die Subjekte potentiell zu Habendes angenommen wird, uns immer als etwas Legitimes, mehr noch, als etwas Begehrtes oder vielleicht noch stärker, als Unverzichtbares entgegen. Wer von Teilhabe spricht, tut dies im Namen des Guten und macht sich, so sprechend, implizit zum Kämpfer für Gerechtigkeit. Erwähnenswert erscheint mir dies für einen wissenschaftlich analytischen Blick auf das Thema deshalb, da die Rede von „Teilhabe“ mit dieser absolut positiven Konnotation eine Art ‚Robin-Hood-Funktion‘ einnimmt, welche sie, wie auch diejenigen, die sie im Munde führen, von jeder Fraglichkeit ausnimmt, von jeder diskursiven Legitimationspflicht entbindet und so von kritischen Rückfragen an Gegenstand und Qualität des mit ihr Verhandelten, d.h. von einer wissenschaftlichen Reflexion abschirmt.

II

Ausgehend von Heinz-Joachim Heydorns bildungstheoretischem Fokus auf die historische Genese der Bildungsinstitution „Schule“ möchte ich versuchen, die präzisierende Frage – nämlich: Wer spricht heute wie zu welchem Zweck von wessen Teilhabe woran? – hier exemplarisch auf aktuelle Dokumente von Institutionen zu richten, die mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag explizit befasst sind. Ich beginne zunächst mit einem Blick auf die Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und schließe daran eine Betrachtung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (SchG) an.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Startseite > Bildung > Wissen über das Bildungssystem > Aufstieg durch Bildung

Wissen über das Bildungssystem

Aufstieg durch Bildung

Bildung eröffnet Perspektiven. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, seine Talente zu entfalten. Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und ein erfülltes Leben.



© Thinkstock / comij

Investitionen in Bildung sind Investitionen in die Zukunft unseres Landes. Und Deutschland investiert in gute Bildung – zuletzt 187,5 Milliarden Euro pro Jahr (2013). Das zahlt sich aus: Die Wirtschaft floriert und die Arbeitslosigkeit – insbesondere unter Jugendlichen – ist so niedrig wie seit vielen Jahren nicht mehr. Wenn wir weiterhin auf gute Bildung setzen, ist unser Land gerüstet für die Herausforderungen der Zukunft: Digitalisierung, Integration und demografischen Wandel. Die

Qualität des Bildungssystems zu erhalten, ist die gemeinsame Aufgabe des Staates, der Unternehmen, der Wirtschafts- und Sozialpartner und der Zivilgesellschaft.

*Abbildung 1:
Aufstieg durch Bil-
dung (BMBF 2016)*

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) äußert auf seiner Homepage in der Rubrik „Wissen über das Bildungssystem“ aktuell unter der Überschrift „Aufstieg durch Bildung“:

„Bildung eröffnet Perspektiven. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, seine Talente zu entfalten. Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und ein erfülltes Leben“ (BMBF 2016).

Hier ist m.E. *erstens* interessant, dass die Rede von „Teilhabe“ im Zusammenhang mit derjenigen von „Bildung“ als „gesellschaftliche[r] Teilhabe“ auftritt; also dass (im Unterschied zur bspw. sonderpädagogisch unter dem Stichwort „Inklusion“ diskutierten Forderung nach „Teilhabe“ an „Bildung“) hier beim BMBF nicht „Bildung“ der Zweck ist, zu deren sozialer Realisierung ihres schulischen Allgemeinheitspostulats die „Teilhabe“ aller an ihr organisiert werden soll, sondern dass hier eben andersherum „Teilhabe“ als „gesellschaftliche“ den Zweck darstellt, zu dessen Realisierung „Bildung“ in der Metapher eines (Universal-)Schlüssels als das Mittel angepriesen wird. *Zweitens* halte ich für bemerkenswert, dass die hier in Rede stehende „Bildung“ – wenn auch nur als Mittel zum Zweck gesellschaftlicher Teilhabe – doch als von diesem unterschiedenes Instrument angesprochen ist, von welchem versprochen wird, dass es „jedem Einzelnen“ ermögliche, „seine Talente zu entfalten“.

Interessant ist dies vielleicht insofern, als dass dieser Zusammenhang des Versprechens von „Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe“ und demjenigen von „Bildung“ als „Entfaltung der Talente des Einzelnen“ mit Heydorn disziplingeschichtlich verstanden werden kann als ein aktueller Ausdruck der aufklärungspädagogischen Variante, das Problem der Vermittlung des für die Bildungsinstitution „Schule“ von ihm herausgearbeiteten konstitutiven Widerspruchs von Bildung und Herrschaft (vgl. Heydorn 1970, z.B. S. 54-86) zu lösen. Diese Lesart wird gestärkt durch das Versprechen auf das Glück des „erfüllten Lebens“: „Glück“ war für die Protagonisten der „Aufklärungspädagogik“ (vgl. Blankertz 2011, S. 28-87) wesentliches Ziel, Legitimation und Bezugspunkt im Sinne der „Lehre von der Glückseligkeit aller“ (vgl. ebd.). Zugleich war diese an eine Vorstellung vom Allgemeinwohl gebunden, welche die „Überzeugung vom [...] Vorrang des Allgemeinen“ (Menze 1975, S.11) vor den Interessen der Einzelnen implizierte. Ein zentrales Charakteristikum der Aufklärungspädagogik ist damit eine Vorstellung von der Rolle des Staates als „Sachwalter des sozialen Nutzens aller“ (Blankertz 2011, S. 86), welcher wiederum „die Erziehung als Instrument politisch-ökonomischer Wohlfahrt“ (ebd.) zur Förderung und Herstellung der „Glückseligkeit aller“ (ebd.) propagierte.

Heydorn sprach diesbezüglich von der „Übertragung der Smithschen Theorie auf die Pädagogik“ (Heydorn 1970, S. 86), nach welcher „nur die spezifische Anlage glücklich“ mache (ebd.). U.a. unter Rekurs auf Neuhumanisten wie Humboldt und Jachmann hielt Heydorn mit Blick auf die aufklärungspädagogische Perspektive und deren Passung zum ständisch-segregativen Bildungsver-

ständnis (welches die durch Bildung anzustrebende Qualität dessen, was als erfülltes Leben gelten könne, an tradierten geschlechts- und standesspezifischen sozialen Aufgabenbereichen festmachte) – wie es bspw. in den Schulplänen des Freiherrn von Zedlitz (vgl. von Zedlitz 1787) noch explizit artikuliert wird – kritisch fest: „Ihr Ziel war die Brauchbarkeit des Menschen unter dem Profitgesetz. [...] Natur und Begabung wurden deterministisch verstanden und dem geltenden Interesse unterworfen. [...] [G]roße Leistungen könnten nur von Menschen erbracht werden, die ‚dazu geboren‘ seien. [...] Das Begabungsgesetz ist das Gesetz der arrivierten Klasse“ (Heydorn 1970, S. 86).

Auf diese Weise war die aufklärungspädagogische Deutung des Gesellschaftsverhältnisses schulischer Bildung, wie Heydorn (1970) im Widerspruchsbuch auf breiter Quellenbasis herausarbeitete, mit den ökonomischen Strukturen der vormodernen ständisch gegliederten Gesellschaft des aufgeklärten Absolutismus ideologisch und funktional kompatibel – und kann m.E. heute nicht nur für die beim BMBF vorliegenden Äußerungen als prägend angesehen werden, sondern auch auf Landesebene für den Text von Schulgesetzen. Jedenfalls ließe es sich m.E. zumindest so verstehen, wenn bspw. im Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg (SchG) im ersten Teil zum „Schulwesen“ und zum „Auftrag der Schule“ unter „§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ im ersten Absatz steht, „daß jeder junge Mensch [...] das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat“. Parallel zur Rede von den „Talenten“ auf Bundesebene wird hier zur Seite des Bildungssubjekts von „seiner Begabung“ gesprochen, welche als Maßstab der ihm rechtlich zustehenden „Erziehung und Ausbildung“ angeführt wird. In §3, Absatz 2 des SchG wird festgelegt, dass bei der „Gestaltung, Ordnung und Gliederung des Schulwesens [...] auf die verschiedenartigen Begabungsrichtungen und die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben“ Bedacht zu nehmen sei. D.h., das aktuelle baden-württembergische Schulgesetz geht davon aus, dass die „Begabung“ eines „jeden jungen Menschen“ unter bestimmte, bereits feststehende, als „verschiedenartige“ klassifizierte „Begabungsrichtungen“ subsumierbar sei, die wiederum mit den „Lebens- und Berufsaufgaben“ in einen wie von Natur aus bestehenden unmittelbaren Passungszusammenhang gestellt werden.

Die mit dieser unterstellten Passung von „Begabungsrichtungen“ und „Berufsaufgaben“ legitimierte Gliederung des weiterführenden Schulwesens in verschiedene „Schularten“ sieht ausdrücklich vor, dass auf der Haupt- bzw. Werkrealschule als Vorbereitung der Berufsausbildung „praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen“ (ebd., §6) gefördert werden sollen, während das Gymnasium „die Fähigkeiten, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen,“ (ebd., §8) fördern soll, mit dem exklusiven Ziel, „zur Studierfähigkeit“ zu gelangen. Diese Logik der schulischen Sortierung der Kinder in künftige Hand- und Kopfarbeiter, die Orientierung der Argumentation zur Legitimation der Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens an „Berufsaufgaben“, wird von Heydorn mit besonderem Nachdruck in seinem letzten Aufsatz

„Überleben durch Bildung“ (Heydorn 1974, S. 254-273) als irrationaler „Zwiespalt“ der institutionalisierten Bildung (ebd., S. 254) bearbeitet.

Es geht mir nun aber nicht darum, auf Baden-Württemberg zu zeigen. Denn die aufklärungspädagogische Deutung des schulischen Bildungsauftrags ist kein Alleinstellungsmerkmal des Schulgesetzes von Baden-Württemberg vor Schulgesetzen anderer Bundesländer. Die Deutung von schulischer Bildung als staatlicher Verteilungsschlüssel zur unterschiedlich quantifizierten und qualifizierten Teilhabe an den über verschieden wertige Bildungsabschlüsse vermittelten (ökonomischen) Gütern der Gesellschaft kann eben, grob gesagt, mit Heydorn als Entsprechung zum aufklärungspädagogischen Paradigma der vom aufgeklärt-absolutistischen Staat organisierten Standeserziehung in Bauern-, Bürger- und gelehrten Schulen verstanden werden (vgl. Zedlitz 1787). Mit Blick auf die differenten Umgangsweisen mit den Einsichten der europäischen Aufklärung bspw. in Deutschland und Frankreich auch innerhalb der Pädagogik und, damit korrespondierend, auf die divergierenden bildungspolitischen Verhältnisse, fasste Heydorn den aufklärungspädagogischen Integrationsversuch zum Herrschaftserhalt des absolutistischen Ancien Régime fridericianischer Prägung im Widerspruchsbuch in dem Satz: „Was für Frankreich gilt, gilt nicht für Deutschland; Bildung soll verhindern, daß eine *volonté général* zustande kommt. [...] *Suum cuique*; jedem das Seine“ (Heydorn 1970, S. 63).

Heydorn arbeitete weiter heraus, dass die aktuelle Rede von der „Entfaltung der Talente“ oder „Anlagen“ bzw. „Begabungsrichtungen“ und von der „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ nach dem Ende des Kaiserreichs in Deutschland eine Legitimationsfunktion übernahm. Diese war in vordemokratischen Verhältnissen so zuvor nicht gebraucht worden, wenn in programmatischer oder juridischer Weise von der schulischen Zu-Teilung hierarchisch stratifiziert geplanter gesellschaftlicher Teilhabe-Arten gehandelt wurde: Bspw. benannten die sog. Stiehlschen Regulative für angehende Lehrpersonen des niederen Schulwesens noch explizit als herrschaftsstabilisierende Zielsetzung, dass der Unterricht an der „Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluss seiner Bildung empfängt“ (Stiehl 1854, S. 316) „nicht einem abstrakten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft“ (ebd.) gewidmet sein, „sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat“ (ebd.) dienen solle. Nach der Erfahrung der Revolution von 1848 wird von Stiehl, als Gegenmaßnahme zu den in der Lehrerschaft trotz aller seit 1819 greifenden restaurativen Restriktionen noch fortwirkenden Prinzipien des egalitär angelegten allgemeinbildenden Elementarschulunterrichts der von Humboldt und Süvern zu Beginn des Jahrhunderts vorangetriebenen Bildungsreform, gefordert, das „Streben nach abstrakter, formeller Denkbildung“ (ebd.) zu unterbinden. Denn der „Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen“ (ebd., S. 315). Der Elementarschulunterricht könne durch „quantitativ richtig beschränkte[n] und qualitativ richtig aus-

gewählte[n] Unterrichtsstoff“ (ebd., S. 316) auch „von minderbegabten Lehrern und unter behinderten Verhältnissen der Schüler ausgeführt werden“ (ebd.) und dafür sorgen, dass „die Kinder schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft“ (ebd., S. 317) verstehen und so „der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande“ (ebd., S. 316) dienen lernten.

Mit Blick auf den protokollierten Wortlaut der Redebeiträge der kaiserzeitlichen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 legte Heydorn offen, dass deren Teilnehmer noch glaubten, „der Geschichte sicher zu sein; der Begriff der herrschenden Klasse wird von dieser Klasse noch auf sich selber angewandt [...] man ist unter sich. Hier sitzt niemand, der keine Befugnisse hat“ (Heydorn 1973, S. 207). So konnte etwa Wilhelm II. bei seiner Eröffnungsansprache zur Reichsschulkonferenz 1890 noch offen von der Schule verlangen, „das Gefecht gegen die Sozialdemokratie“ (Wilhelm II. 1890, S. 415) zu übernehmen. Da bei diesen Schulkonferenzen keine Repräsentanten des Volkes bzw. keine der für dieses vorgesehenen „armseligen Pädagogen auf der Hinterbank“ (Heydorn 1973, S. 207) anwesend waren, waren die Beteiligten nicht genötigt, terminologisch sich menschenfreundlicher auszugeben, weshalb in den Protokollen auch „kein entwickeltes System der Verschleierung“ (ebd.) der auf Herrschaftserhalt zielenden Pläne vorliege. Diese Qualität zeigt Heydorn als einen wesentlichen Unterschied zur „Reichsschulkonferenz des Jahres 1920“ (ebd., S. 206), deren Thesen sich aufgrund der Beteiligung aller demokratischer Parteien bei den Verhandlungen bei näherer Betrachtung jedoch „oftmals nur als unterdrückte Subprodukte der gleichen Vergangenheit zu erkennen“ gäben (ebd., S. 207). U.a. in Artikel 146 der Weimarer Schulverfassung lässt sich nachvollziehen, wie (abgesehen von der Einführung einer allgemeinbildenden gemeinsamen Grundschule für alle Kinder) das von den konservativen Eliten auch nach der Abdankung des Kaisers im sog. „Weimarer Schulkompromiss“ durchgesetzte Festhalten an der feudalen Struktur des Schulwesens nun nicht mehr offen mit dem Erhalt von deren Interessen argumentiert wurde. Stattdessen wurde nun als legitimatorische Figur gegenüber der demokratischen Öffentlichkeit von der „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ als für den vertikal gegliederten Aufbau des Schulwesens bestimmende Orientierungsgröße gesprochen – wie auch davon, dass nun „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine *Anlage* und *Neigung* [...] maßgebend“ sein solle (Schulartikel der Reichsverfassung von 1919, S. 240; Herv. R.H.).

Heydorn erarbeitete darüber hinaus die Einsicht, dass die im Weimarer Schulkompromiss neu auftretende Qualität dieser kaschierenden Rhetorik zur Legitimation der Beibehaltung der feudalen Strukturlogik der Gliederung des Schulsystems auch nach dem Scheitern der alliierten Re-Education-Bemühungen nach 1945 um eine Einheitsschulreform erhalten blieb: Die alte Struktur des Schulwesens wurde bspw. von Männern wie dem CSU-Gründungsmitglied und Bayerischen Erziehungsminister Alois Hundhammer im Namen von „Bildung“ und „Begabung“ sowie der „Mannigfaltigkeit“ der Berufe in der „gottgegebenen Welt- und Lebensordnung“ verteidigt (vgl. Jungmann 2008, S. 38ff.).

„Der Faschismus benötigte im Bildungsbereich weder eine neue Theorie, noch eine neue Praxis. Das Bildungssystem war effektiv, es funktionierte, auch nach Beendigung der faschistischen Herrschaft brauchte lange nichts geändert werden. [...] Das späte Bürgertum hatte sich in die arteriosklerotischen Formen des Feudalismus eingeknistet.“ (Heydorn 1970, S. 189)

Jedoch nicht nur die vormoderne, antidemokratische Tradition politischer Ausbeutung der aufklärungspädagogischen Deutung des Menschen als partikular verwertbaren Bürger kommt mit Heydorn zu „Teilhabe“ in den Blick. Vielmehr enthält Heydorns dialektische Perspektive darüber hinaus eine Problematisierung moderner schulpädagogischer Rede von „Teilhabe“, welche auch der (außerhalb jeden Verdachts der Vollstreckung politischer Interessen der alten Eliten Europas stehenden) demokratischen Pädagogik John Deweys gilt. Z.B. im Kapitel „Industrielle Revolution: Ungleichheit für alle“ zeigt Heydorn (1970) im Widerspruchsbuch Deweys Verständnis der Aufgabe schulischer Erziehung zwar als explizit am Gedanken demokratischer Partizipation orientiert – in welchem jedoch durch das Ziel des flexiblen reibungslosen Einordnens der Heranwachsenden in das Funktionieren der gesellschaftlichen Prozesse, durch eine in deren Funktionsweisen einübende Schulpraxis doch eine Teleologie des Nutzens des Einzelnen für das Ganze regiert. Diese lässt die aufklärerisch motivierte Forderung demokratischer Teilhabe tendenziell zum Postulat absoluter Anpassung schrumpfen (vgl. Heydorn 1970, S. 249-252). So enthält diese demokratisch motivierte Orientierung der Schulpädagogik an gesellschaftlicher Teilhabe in Heydorns Worten die inhumane Tendenz zu einer „wertfreien Gebrauchsanweisung“ (ebd., S. 252).

Diese sah er auch in der bundesdeutschen „Reform der allgemeinbildenden Schulen“ als prägend an; gemäß dem Modell der amerikanischen High-school würde mit dem „System, das in der Bundesrepublik als Gesamtschule gefaßt ist“ (Heydorn 1973, S. 158) ein „Einübungsfeld in den gesellschaftlichen Verkehr [...] eingerichtet, das alle Probleme ausspart“ (ebd., S. 159) und tendenziell nur dazu diene, die „solidarischen Grundlagen der lohnabhängigen Massen durch eine totale Internalisierung des Konkurrenzprinzips aufzulösen“ (ebd.).

Nach Heydorns Diagnose verfehlt diese schulpolitische bzw. volkswirtschaftlich motivierte bildungsökonomische Kalkulation „Minimaler Input, maximaler Output“ (Heydorn 1970, S. 277) jedoch ihr Ziel der Erhaltung und Steigerung der „wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit“ (Heydorn 1959, S. 176), da sie durch die curricular bedingte „intellektuelle Retardierung“ (Heydorn 1967, S. 255) der Kinder – bereits in der Grundschule, später besonders deutlich in der Hauptschule und schließlich für alle in der Gesamtschule (vgl. u.a. ebd. und Heydorn 1970, S. 244ff.) –, die Entwicklung der produktiven Potentiale der meisten Kinder und Jugendlichen behindere statt frei setze. Als „Endergebnis“ (Heydorn 1967, S. 260) solcher schulischen Bildung sei neben dem wirtschaftlichen Schaden aber vor allem ein „Antiintellektualismus“ zu befürchten, welcher die Vorstellungen von der Welt „in eine rationale, menschlich beziehungslose industrielle Parzelle mit allen dazu gehörenden Voraussetzungen der horizontalen Aus-

tauschbarkeit und der Anpassung an rationale Teilvorgänge einerseits und in einen ungeordneten, irrationalistischen, nebulösen Wust, [...] von Sitte und Brauchtum [...] andererseits“ paralyziert (ebd., S. 261).

Aus dieser Perspektive wurde die sozial-liberale Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre, die, von ökonomischen und technologischen Bedarfsplanungen ausgehend, mit der Rede von Demokratisierungsprozessen im Rahmen der nötigen Bildungsexpansion die Gesamtschule propagierte, von Heydorn scharf kritisiert als strategische Verhinderung potentiell tatsächlich möglicher gesellschaftlicher Emanzipation durch Massenbildung (vgl. Pongratz 2009, S. 101f.). Heydorn war aufgefallen, dass bereits vor dem Einsetzen der Gesamtschulreformen eine deutliche Bildungsexpansion begonnen hatte, mit der zunehmend auch Arbeiterkinder auf die höheren Schulen drängten. Diese statistische Erkenntnis wurde 2012 in einer bildungsökonomisch orientierten Dissertation von Hartmut Wiedemann am Rande bestätigend erwähnt, wenn im Fazit der Arbeit der „Anstieg der Schülerzahlen auch an den weiterführenden Schulen bereits seit Mitte der 50er Jahre“ (Wiedemann 2012, S. 205) genannt wird.

Heydorn bewertete diese bildungspolitische Situation Anfang der 1960er Jahre so, dass die Zeit abzusehen gewesen sei,

„in der Arbeiterkinder, zumindest ein nennenswerter Prozentsatz, unter die gleichen Ausbildungsbedingungen fallen würde, die einst nur den Kindern der bürgerlichen Klasse zugestanden waren. Die Folgerungen lagen auf der Hand. Eine Neuverteilung des Sozialprodukts wäre unumgänglich, gesellschaftsstrukturelle Eingriffe unvermeidlich geworden, die an die Fundamente der Herrschaft rühren mußten. [...] Der gesellschaftliche Prozeß drohte der Kalkulierbarkeit zu entgleiten und Autonomie des Menschen aufzudecken. Unter diesen Gesichtspunkten muß die Schulreform gesehen werden, die sich nun allorts anbahnt; sie ist das Pendant zur Universitätsreform, ein großangelegter Versuch technokratischer Formierung“ (Heydorn 1970, S. 263f.).

Damit attestierte Heydorn der damaligen Bildungsreform der BRD eine im Prinzip ähnliche Motivierung wie der kaiserzeitlichen.

III

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs sehe ich mit Blick auf die Rede von „Teilhabe“ Heydorns dialektisches Modell des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft als aktuell und produktiv an – dies insbesondere im Zusammenhang der zur Zeit verstärkt wieder aufgenommenen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis des Pädagogischen und des Politischen (vgl. Casale/Koller/Ricken 2016), bzw. in Bezug auf die „Wiederannäherung im Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Politik“⁶. Die Aktualität der Perspektive Heydorns kann abschließend vielleicht insbesondere in den nachfolgend genannten Punkten deutlich werden:

6 Vgl. dazu auch den Call for Papers mit dem Titel „Does ‚What works‘ work?“ zur Herbsttagung 2016 der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht der DGfE.

Erstens ermöglicht es Heydorns dialektisches Verständnis der Bildungsinstitution, den bildungshistorischen Zusammenhang der wohlklingenden Rede von „gesellschaftlicher Teilhabe“ durch „Bildung“ mit der spätestens seit den 1960er Jahren statistisch belegten und bis heute fortdauernden „starken sozialen Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung“ (Bildung in Deutschland 2014, S. 6) als archaisches Erbe politisch gewollter schulischer Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse zu verstehen. Zur Aufhebung derselben bietet Heydorn m.E. Anstöße, die produktiv über das hinausweisen, was die im kritischen bildungstheoretischen Diskurs zurzeit prägenden Modelle machtheoretischer Leugnung des historisch stabilen institutionellen Problems und der antietatistischen Forderung nach Abschaffung staatlicher Schulbildung leisten können.⁷

Zweitens sehe ich die Aktualität Heydorns dialektischer Bildungstheorie auch darin, dass mit ihrem humanistisch-skeptischen Kern eine Kritik der Reduktion der schulischen Bildungsaufgabe auf eine reine Zuliefererfunktion für Planungen der Nationalökonomie möglich wird, ohne damit zugleich die Reflexion von Bildung auf ihre ökonomischen Bedingungen und Effekte als per se abzulehnende Ökonomisierung der Bildung mit einem diskursiven Tabu belegen zu müssen. Vielmehr lässt sich mit Heydorn sagen: Auch aus ökonomischer Perspektive wäre es sinnvoll, der Bildungsinstitution „eine relative Selbstständigkeit [zu; R.H.] überlassen, weil sie ohne diese nicht produktiv werden, den erwünschten Nutzen nicht abwerfen“ kann (Heydorn 1970, S. 289).

Mit Heydorns pädagogischer Perspektive auf die Bildungsinstitution Schule kann also *drittens* heute eine auch bildungsökonomisch vernünftige

7 Diese beiden Modelle sind m.E. innerhalb des deutschsprachigen bildungstheoretischen Diskurses gerade bei kritisch orientierten Positionen unter Rückgriff auf Foucault und Rancière tendenziell zu beobachten. Anders als Rancière, der mit seinem Gestus radikal emanzipativer, revolutionärer Emphase in Sachen Bildung explizit einen anti-etatistischen Anti-Institutionalismus vertritt (vgl. kritisch dazu auch Rieger-Ladich 2014, S. 1090), setzt Heydorn parallel zu Humboldt auf eine innere Reform der bestehenden Bildungsinstitutionen. In Heydorns dialektischer Perspektive auf die Bildungsinstitution Schule erscheint die Institutionalität von Bildung als deren wesentliche gesellschaftliche Voraussetzung. Mit Rancière dagegen wird die Institutionalität von Bildung, deren problematische Charakteristik von ihm gerade in ihrer soziologisch verstandenen Stabilität gesehen wird, als revolutionär zu bekämpfendes Hauptproblem kritisiert (vgl. Davis 2014, S. 48f.; Rancière 2011, S. 101). Mit Foucaults Konzept der in je kontingenten sozialen Praktiken intersubjektiv emergenten „Macht“, ihrer „Fragilität und Umkehrbarkeit“ (Rieger-Ladich 2002, S. 407), kommen Fragen der Bildungsinstitution jedoch als historisch konstantes, reales, politisch zu gestaltendes Problem gar nicht in den Fokus seiner Kritik. Das Anliegen des – nicht nur bei Rancière sondern bei aller Gegensätzlichkeit des Denkens auch bei Foucault zu Grunde liegenden – emanzipatorischen Begehrens ernst nehmend, ist es m.E. mit Heydorns Perspektivierung der Bildungsinstitution möglich, dem Desiderat der Analyse der spezifischen „Verkettungen“ von „Kontingenz und Notwendigkeit“ (Rieger-Ladich 2016, S. 146), also der Frage nach „dem Möglichen und nach dem Unmöglichen“ (Casale 2016, S. 222) der historisch spezifischen Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft bildungstheoretisch im Sinne eines genetischen Strukturalismus adäquat zu begegnen.

Einrichtung schulischer Bildung im Widerspruch zur sie historisch hervorgebracht habenden Herrschaft als realisierbare bildungspolitische und pädagogische Aufgabe begriffen werden. Diese beinhaltet, im „Gegensatz zur spätkapitalistischen Bildungswissenschaft, aber auch im Gegensatz zum geschichtslosen Teil der Linken“ (Heydorn 1973, S. 161), „das humanistische Erbe [...] sorgsam zu bewahren“ (ebd.). Letzteres hielt Heydorn für möglich, wenn die Frage, wer denn woran teilhaben soll, eben so beantwortet würde, dass *Bildung* (im exemplarisch zu ihr herausfordernden Fach der allgemeinbildenden öffentlichen Schule auf der Basis eines formalen Bildungsbegriffs) *als das Ganze* institutionell so eingerichtet wird, dass durch Realisierung der Humboldt'schen Forderung der „Entfernung aller Bildungsrestriktionen“ (Heydorn 1972, S. 129) *jedes Kind* – vor einer sein Leben beruflich spezifisch orientierenden Ausbildung – als Schüler einer 10-jährigen humanistischen Einheitschule *teilhaben könnte* an der strengen Entfaltung seiner Erkenntnisfähigkeit, bzw. seiner ästhetischen, kognitiven und moralischen Mündigkeit (vgl. u.a. Heydorn 1949, S. 55).

Mit Heydorn ließe sich also m.E. der absoluten Positivität der gegenwärtigen Rede von „Teilhabe“ begründet widersprechen, und ich hoffe, dass verständlich werden konnte, worin die heutige Rede von „Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe“ als Affirmation von „Ungleichheit für Alle“ (Heydorn 1970, S. 244ff.) falsch ist, weil sie real im Widerspruch steht zum mit der Rede von „Teilhabe“ kalkuliert angesprochenen Bedürfnis der Adressatinnen und Adressaten nach humaner Verwirklichung ökonomischer und demokratischer Rationalität.

Literatur

- Blankertz, Herwig (2011): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 10. Aufl. Wetzlar.
- Boeckh, Katrin/Himmelreich, Antje/Pezo, Edvin/Stegmann, Natali (2014, Hrsg.): Staatsbürgerschaft und Teilhabe: bürgerliche, politische und soziale Rechte im östlichen Europa. München.
- Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (2016, Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn.
- Casale, Rita (2016): Krise der Repräsentation: Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In: Casale, Rita et al. (2016, Hrsg.), S. 207-224.
- Clausen, Bernd (2014, Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and equity. Münster/New York.
- Davis, Oliver (2014): Jacques Rancière. Eine Einführung. Wien.
- Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln (2014): Literalität und Partizipation. Überschriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Frankfurt am Main.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1949/2004): Rede zur Beratung des Gesetzes über das Schulwesen in der Hansestadt Hamburg. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 1. Wetzlar, S. 45-57.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1959/2004): Schule, Stiefkind Nr.1. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 1. Wetzlar, S. 169-180.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1967/2004): Zur inneren Schulverfassung. Elemente einer Kritik der deutschen Bildungsideologie. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 1. Wetzlar, S. 250-261.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 3. Wetzlar.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972/2004): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 56-145.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 151-163.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890 und 1900. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 206-253.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1974/2004): Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 254-273.
- Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (2004, Hrsg.): Heinz-Joachim Heydorn: Werke in 9 Bänden, Studienausgabe. Bd. 1-4. Wetzlar.
- Jungmann, Christel (2008): Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells. Münster u.a.
- Menze, Clemens (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u.a.
- Pongratz, Ludwig (2009): Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig: Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn 2009, S. 99-120.
- Prochnow Penedo, Sybille (2014): Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung: Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit. Oldenburg.
- Rancière, Jacques (2011): Der Hass der Demokratie. Übersetzt aus dem Französischen von Maria Muhle. Berlin.
- Renz, Thomas (2014): Kulturelle Teilhabe migrantischer Geringverdiener: eine Befragung der Gäste mit Migrationshintergrund der Kulturloge Berlin und ein Vergleich der Entwicklungen aller Gäste zwischen 2011 und 2013. Hildesheim.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Ungerechtigkeit. In: Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 12/2014, S. 1081-1090.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): „Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita et al. (2016, Hrsg.), S. 143-164.
- Schulartikeln der Weimarer Reichsverfassung von 1919. In: Giese, Gerhard (1961, Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen u.a., S. 240-241.
- Stiehl, Ferdinand (1854): Regulativ vom 1. October 1854. In: Ders. (1868): Die drei preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtungen des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrag zusammengestellt von A. W. F. Stiehl. Berlin. Zitiert nach Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1973, Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 1. Frankfurt am Main. S. 314-317.
- Wiedemann, Hartmut (2012): Cliometrische Untersuchungen zur Bildungsökonomie in Deutschland. Berlin.
- Wilhelm II. (1890): Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1973, Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 1. Frankfurt am Main, S. 414-419.

Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von (1787): Vom Zweck des Schulunterrichts. In: Baumgart, Franzjörg/ Lange, Ute (2006, Hrsg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn, S. 71-75.

Internetquellen

Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. (URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>; zuletzt aufgerufen am 01.01.2017).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Aufstieg durch Bildung. (URL: <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html>; zuletzt aufgerufen am 31.12.2016). (Abb.1).

„Does ‚What works‘ work?“ Call for Papers zur Herbsttagung 2016 der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) der DGfE. (URL: http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kbbb2016/CfP_KBBB_2016_V2.pdf, zuletzt abgerufen am 20.01.2017).

Peter Lang: Literalität und Partizipation. (URL: <https://www.peterlang.com/view/product/20212> ; zuletzt aufgerufen am 19.12.2016).

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. Zum 31.12.2016 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe. (URL: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/gcf/page/bsbawueprod.psml;jsessionid=7119C3E3B22277C342F9FF06AE6925C1.jp81?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoc-todoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#jlr-SchulGBW1983pG4; zuletzt aufgerufen am 31.12.2016).